

Politische Rahmenbedingungen für zweisprachige Kindertagesstätten in Berlin¹

Abstract

In dem Beitrag werden jüngste Entwicklungen auf dem Gebiet der Sprachpolitik, der Bildungspolitik und der Integrationspolitik in Deutschland dargestellt, die ein neues Verhältnis zur Mehrsprachigkeit erkennen lassen und die Schaffung zweisprachiger Bildungseinrichtungen ermöglichen.

Die deutsche Version dieses Beitrags ist nicht veröffentlicht, wohl aber die russische Version *Политические рамочные условия для создания и развития двуязычных детских дошкольных учреждений в Берлине* und die englische Version *The Political Framework for Creation and Development of Bilingual Kindergartens in Berlin*.

1 Einleitung

Im Frühling des Jahres 2002 haben wir die Eröffnung der ersten deutsch-russisch-jüdischen Kindertagesstätte in Berlin gefeiert. Heute, 2008, gibt es in dieser Stadt sieben zweisprachige deutsch-russische Kindertagesstätten mit insgesamt 460 Plätzen und weitere 78 zweisprachige Kindertagesstätten mit anderen Sprachenkombinationen.² Das mag angesichts des hohen Anteils von Zuwanderern an der Berliner Bevölkerung³ wenig sein. Und doch ist es ein großer Fortschritt. Es ist Ausdruck dessen, dass die deutsche Gesellschaft ihre Spracheinstellungen zu ändern begonnen hat: von der Fixierung auf Einsprachigkeit in der Mehrheitssprache über die Duldung von Mehrsprachigkeit bis zu ihrer Wertschätzung. Dieser Wandlungsprozess vollzieht sich sehr langsam. Er ist noch nicht beendet. In meinem Beitrag möchte ich die Entwicklung der politischen Rahmenbedingungen in den vergangenen Jahren skizzieren, die es einerseits ermöglicht haben, zweisprachige Kindertagesstätten in Berlin einzurichten, die aber andererseits diesen Prozess noch hemmen. Ich sehe drei einschlägige Politikbereiche: Sprachenpolitik, Bildungspolitik und Politik zur Integration von Zuwanderern aus anderen Ländern.

2 Veränderungen in der Sprachenpolitik

Ich beginne mit der Sprachenpolitik. In der Bundesrepublik Deutschland häuften sich ab Ende der 70er Jahre Stimmen, die darauf aufmerksam machten, dass die Beherrschung von Sprachen der Europäischen Union und generell von Fremdsprachen bei den Bürgern der Europäischen Union quantitativ und qualitativ unzureichend ist. Diese negative Einschätzung wurde vor allem durch zwei Argumente begründet. Erstens: Das wechselseitige Verständnis der Bürger der Europäischen Union und ihr sozialer Zusammenhalt können sich nicht entwickeln, wenn die Bürger nicht in der Lage sind, direkt miteinander zu kommunizieren. Zweitens: Die binneneuropäischen Wirtschaftsbeziehungen sind auf vielfältige sprachliche Kompetenzen ihrer Akteure angewiesen. Dieses zweite Argument gewann mit der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaftsbeziehungen immer mehr an Gewicht. Gegen

¹ Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich 2007 auf der Internationalen Konferenz „Zweisprachige Erziehung im vereinigten Europa: zwischen Muttersprache und Integration“ gehalten habe. Der Vortrag wurde in der russischsprachigen Originalversion in den Tagungsmaterialien veröffentlicht (cf. Meng 2007).

² Mitteilung des SENBWF, Einrichtungsaufsicht Kindertagesstätten vom 27.08.2007.

³ Im Berliner Integrationskonzept heißt es: „Bereits jetzt haben rund 40 % aller Kinder und Jugendlichen in Berlin unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund.“ (Berl. Integrationskonzept 2007: 1).

Ende der 80er Jahre begannen die Gremien der Europäischen Union sich mit den Einstellungen und Fähigkeiten zur Mehrsprachigkeit zu beschäftigen und Schlussfolgerungen aus der unbefriedigenden Situation abzuleiten. Es wurden verschiedene Projekte zur Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit aufgelegt. Im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ wurde 1995 zum ersten Mal das Ziel formuliert, jeder Bürger der Europäischen Union solle drei Gemeinschaftssprachen beherrschen: seine Muttersprache plus zwei weitere Amtssprachen der Europäischen Union. Auf den Gipfeltreffen der Europäischen Union in Lissabon 2000 und Barcelona 2002 wurde diese Zielstellung bekräftigt und zur Formel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“ verallgemeinert. Auf diese Formel berufen sich heute alle, die im Bereich der Sprachenpolitik tätig sind.⁴

Wenn man sich die Geschichte dieser Formel ansieht, dann wird auch deutlich, dass sie in Bezug auf die zu berücksichtigenden Sprachen verschieden interpretiert wurde und wird und somit Stoff für sprachpolitische Kontroversen bietet. In neueren Dokumenten der EU⁵ werden auch Regional- und Minderheitensprachen, Migrantensprachen und „Sprachen von Drittländern“ erwähnt (allerdings nicht an zentraler Stelle), wenn es um die fremdsprachliche „Grundkompetenz“ der europäischen Bürger geht. Dies kann von den russischsprachigen Zuwanderern in Deutschland benutzt werden, ferner auch die Tatsache, dass Russisch in verschiedenen Stellungnahmen von Experten – neben Englisch, Spanisch und Chinesisch – als internationale Verkehrssprache und als Weltsprache bestimmt wird.

Das Ziel „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“ für jeden Bürger der EU ist natürlich ein sehr anspruchsvolles Ziel, das nur durch eine konsequente und nachhaltige Politik erreicht werden kann. In den öffentlichen Diskussionen darüber, wie dieses Ziel verwirklicht werden kann, spielt der *frühe* Fremdspracherwerb mehr und mehr eine zentrale Rolle. Dies führt bereits zu dem zweiten Politikbereich, der für die Einrichtung von zweisprachigen Kindertagesstätten von Bedeutung ist: die Bildungspolitik, genauer gesagt: die Kindergarten-Politik. Dabei ist allerdings von vornherein klar, dass die sprachpolitischen Richtlinien der EU von jedem Mitgliedsstaat nach eigenem Ermessen umgesetzt werden und dass man auf diesem Gebiet auch nicht mit einer einheitlichen Politik in ganz Deutschland rechnen kann. In Deutschland ist die Kultur- und Bildungspolitik das zentrale Feld der Hoheit der einzelnen Bundesländer.

3 Veränderungen in der Bildungspolitik

In der alten Bundesrepublik wurde der Kindergarten – anders als in der Sowjetunion und in der DDR – lange Zeit nicht als Teil des Bildungswesens verstanden, sondern als Teil der Jugendhilfe und damit der staatlichen Fürsorge für Arme und Benachteiligte (cf. Diskowski 2005). Heute unterstehen die Vorschuleinrichtungen in den meisten Bundesländern zwar immer noch den Jugendministerien und nicht den Kultusministerien, aber die Sicht auf ihre Funktion hat sich grundlegend verändert. Zur großen Genugtuung russischsprachiger Zuwanderer in Deutschland (cf. Meng 2006) ist Konsens darüber erreicht worden, dass der Kindergarten den „Elementarbereich des Bildungswesens“ darstellt. Sein „Bildungsauftrag“ ist politisch im Prinzip nicht mehr umstritten, wenn es auch weiterhin Diskussionen und Kontroversen darüber gibt und geben muss, *wie* der Bildungsauftrag zu verstehen und zu erfüllen ist.⁶ Den Anstoß für diese Entwicklung gaben sowohl Veränderungen in der

⁴ Cf. Europäische Kommission (ed.) Sprachunterricht und Spracherwerb. Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft.

⁵ Cf. Europäischer Sprachenrat, Abschlussbericht 2003 sowie Europäisches Parlament, Rahmenstrategie Mehrsprachigkeit 2006.

⁶ Cf. Laewen et al. 1997 sowie Andres et al. 2005.

Frühpädagogik anderer Staaten⁷ als auch besorgniserregende Zustände im deutschen Bildungswesen, wie sie u.a. durch die internationalen PISA-Studien festgestellt wurden. Die Notwendigkeit einer grundlegenden Bildungsreform wurde immer offensichtlicher. Die Bundesregierung setzte 1999 eine Kommission ein, die den Rahmen für diese Bildungsreform ausarbeiten sollte: das sog. „Forum Bildung“. An der Kommission waren Vertreter der Bundesministerien, der Bundesländer, der Wissenschaft, der Kirchen sowie Experten unterschiedlicher Art beteiligt. Nach zweijähriger Arbeit legte das Forum Bildung seine Empfehlungen für die Bildungsreform vor. Die Empfehlungen gehen davon aus, dass alle Lebens- und Arbeitsbereiche gegenwärtig einen Strukturwandel durchlaufen, der zur Herausbildung einer „Wissengesellschaft“ führt. Daher bestehe die zentrale Aufgabe der Bildungsreform darin, eine Lern- und Lehrkultur zu verwirklichen, die Motivation und Fähigkeit zum lebenslangen selbstständigen Lernen und Freude an der Leistung vermittelt (s. Empfehlungen 2001: 4). Zu den Schwerpunkten der Bildungsreform rechnet das Forum Bildung u.a. die frühe Förderung von Kindern und die Bildung von Migranten. In den Kindertagesstätten komme es darauf an, die spontanen Lernprozesse der Kinder zu erkennen und zu unterstützen. Insbesondere seien die außerordentlich empfänglichen Sprachlernfähigkeiten der Vorschulkinder für die Aneignung und den Ausbau der deutschen Sprache und die Aneignung von Fremdsprachen zu nutzen. Dies müsse allerdings altersgemäß und individuell angemessen geschehen, und dazu bedürfe es der vertieften Forschung und der Weiterbildung der Erzieherinnen. Über die Bildung von Migranten heißt es: „Die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten muss zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden. /... / Andere Kulturen und Sprachen sind als Bereicherung und Chance für ausländische und deutsche Kinder zu verstehen. Das deutsche Bildungssystem hat aber auch sicherzustellen, dass alle Migrantinnen und Migranten ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben können.“ (Empfehlungen 2001: 21). An die Bundesregierung, die Bundesländer und die Kommunen wird ausdrücklich die folgende Empfehlung gerichtet: „Verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache vom Kindergarten an“ (Empfehlungen 2001: 22). Auf der Grundlage dieser und anderer gleichgerichteter Empfehlungen beschlossen die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz im Mai bzw. Juni 2004 den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (cf. in Pesch (ed.) 2005) zur „Gewährleistung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätten“. Der „Gemeinsame Rahmen“ nahm auf die gleichzeitigen Aktivitäten der Bundesländer, erstmals in der Geschichte der (alten) Bundesrepublik Bildungsprogramme für die Kindertagesstätten auszuarbeiten, Bezug und verallgemeinerte sie. In allen diesen Dokumenten wird die Sprachförderung als ein wichtiger Bildungsbereich genannt. Sprachförderung ist auf die Ausbildung von Sprachkompetenz als einer

⁷ Die 1987 von Sue Bredekamp in den USA herausgegebene Broschüre mit dem Titel „Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through eight“ „wurde zu einem der weltweit einflussreichsten Dokumente der Elementarerziehung“ (Kunze/Gisbert 2007: 48). Die durch diese Publikation ausgelösten Diskussionen und ferner die Auseinandersetzung mit dem System der Vorschulerziehung der DDR gaben den Ausschlag dafür, dass zwei große Unternehmungen mit sowohl wissenschaftlicher als auch bildungspolitischer Zielsetzung eingerichtet wurden: der internationale Forschungsverbund „International child care and education study“ (cf. Tietze (ed.) 1998: 37f.) und das Projekt „Kindersituationen – Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in Tageseinrichtungen für Kinder in den neuen Bundesländern und im Ostteil Berlins“ (1993-1997) (cf. Laewen et al. 1997: 8). Die Diskussionen über das Kindergartenkonzept der DDR sind für die russischsprachigen Zuwanderer insofern von Bedeutung, als die Vorschulpädagogik der DDR und der Sowjetunion zahlreiche Gemeinsamkeiten aufwiesen.

„Schlüsselqualifikation“ gerichtet. Sprachkompetenz ist eine Schlüsselqualifikation, weil sie Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme an Bildungsprozessen jeglicher Art und an der zivilgesellschaftlichen Gestaltung der Gesellschaft ist. Sprachförderung müsse daher „Prinzip“ der Arbeit in den Kindertagesstätten sein. Wenn allerdings in diesem Sinne von sprachlicher Kompetenz als Schlüsselqualifikation gesprochen wird, dann ist fast immer nur die deutsche Sprache gemeint.

Das Land Berlin hat mit verschiedenen Initiativen auf die Notwendigkeit reagiert, das Bildungssystem und damit auch das System der Kindertagesstätten grundlegend zu reformieren. 2005 wurde das „Gesetz zur Weiterentwicklung des bedarfsgerechten Angebotes und der Qualität von Tagesbetreuung“ verabschiedet. Darin werden die Aufgaben und Ziele der Kindertagesstätten folgendermaßen definiert:

„(1) Tageseinrichtungen ergänzen und unterstützen als sozialpädagogische Bildungseinrichtungen die Erziehung des Kindes in der Familie durch eine alters- und entwicklungsgemäße Förderung. /.../ Die Förderung umfasst die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes. Sie soll den Kindern gleiche Bildungschancen bieten, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, der sozialen und ökonomischen Situation ihrer Familie und ihren individuellen Fähigkeiten, und soll soziale Benachteiligungen sowie behinderungsbedingte Nachteile möglichst ausgleichen.

(2) Die Förderung in der Tageseinrichtung hat die individuellen Bedürfnisse und das jeweilige Lebensumfeld des Kindes und seiner Familie zu berücksichtigen. Die Kinder sollen darin unterstützt werden, ihre motorischen, kognitiven, sozialen und musischen Fähigkeiten zu erproben und zu entwickeln und ihre Lebenswelt außerhalb der Tageseinrichtung zu erkunden; hierzu gehört auch die Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache.

(3) Die Förderung in Tageseinrichtungen soll insbesondere darauf gerichtet sein, 1. das Kind auf das Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten, in der Wissen, sprachliche Kompetenz, Neugier, Lernenwollen und -können, Problemlösen und Kreativität von entscheidender Bedeutung sind, 2. das Kind auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, die für ihr Bestehen die aktive, verantwortungsbewusste Teilhabe ihrer Mitglieder im Geiste der Toleranz, der Verständigung und des Friedens benötigt“

(Kindertagesbetreuungsreformgesetz 2005: 322).

Diese Definition des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten gilt für alle Arten von Tageseinrichtungen und alle Träger im Land Berlin. Für seine Umsetzung ist der jeweilige Träger der Tagesstätte verantwortlich. Er schließt mit dem Senat eine verbindliche Vereinbarung zur Sicherung und Entwicklung der Qualität gemäß dem Bildungsauftrag ab. Grundlage der Vereinbarung ist die pädagogische Konzeption des Trägers, in der dargelegt wird, wie der allgemeine Bildungsauftrag umgesetzt und welche „besonderen fachlichen Ziele und Schwerpunkte“ sich die Tageseinrichtung stellt. Das Land Berlin erklärt sich bereit, „mit dem Träger einer Einrichtung Vereinbarungen über die Erprobung pädagogischer und anderer Modelle“ zu treffen (Kindertagesbetreuungsreformgesetz 2005: 328). In diesem Gesetz werden zweisprachige Kindertagesstätten nicht erwähnt.

Etwa gleichzeitig mit dem Gesetz zur Reform der Betreuung in den Kindertagesstätten wurde das „Berliner Bildungsprogramm“ für Tageseinrichtungen erarbeitet, publiziert und für verbindlich erklärt. Es verkörpert die curriculare Umsetzung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätten. Es werden Ziele für die Tätigkeit der Erzieherinnen formuliert, ferner Bildungsbereiche und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Die *Ziele* beziehen sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und sind untergliedert in Ich-Kompetenzen, soziale Kompetenzen, Sachkompetenzen und lernmethodische Kompetenzen. Die im Berliner Bildungsprogramm formulierten Ziele sind meines Erachtens ein hochinteressanter

Gegenstand für gemeinsame Diskussionen und Reflexionen im Team der Erzieherinnen und in Elternversammlungen, gerade auch für diejenigen Erzieherinnen und Eltern, die bisher wenig Erfahrungen mit dem Leben in einer demokratischen Gesellschaft gemacht haben. Die *Bildungsbereiche* beziehen die *Bildungsziele* auf *Bildungsinhalte* unterschiedlicher Art. Im Berliner Bildungsprogramm sind sieben verschiedene Bildungsbereiche dargestellt. Die Sprachförderung wird einerseits als „durchgängiges Förderprinzip“ für die Arbeit in allen Bildungsbereichen verstanden, andererseits aber auch als eigener Bildungsbereich. Dieser trägt die Überschrift: „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“. Er geht davon aus, dass „Sprache Kommunikation in Handlungszusammenhängen“ ist und sich „im richtigen Leben“, d.h. in der praktischen und sprachlichen Interaktion mit anderen Menschen, Erwachsenen und Kindern, entwickelt (Berliner Bildungsprogramm 2005: 62-63). Mit anderen Worten: Kinder eignen sich Sprachen an, indem sie sich an sprachlichen Interaktionen beteiligen und in ihnen erkennen, welche sprachlichen Funktionen mit welchen Mitteln der jeweiligen Sprache realisiert werden. Und sie eignen sich Sprachen nur an, wenn ihnen in hinreichendem Maße Gelegenheit geboten wird, sich an vielfältigen und motivierenden Interaktionen in der jeweiligen Sprache zu beteiligen (cf. Wode o.J.; Rehbein/Meng 2007). Diese Auffassung vom Spracherwerb gilt zwar für jegliche Sprache, gemeint ist aber wiederum nur die deutsche Sprache. Von zweisprachiger Erziehung ist im Berliner Bildungsprogramm nicht die Rede. Immerhin wird die Tatsache berücksichtigt, dass viele Berliner Kinder aktive oder passive Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit haben. Daher gehört es zum Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“, die Kinder für die Wahrnehmung und Respektierung von Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren. Das Berliner Bildungsprogramm unterbreitet zahlreiche anregende Vorschläge, wie die Erzieherinnen – ausgehend von dem skizzierten Verständnis von Spracherwerb und der Existenz von Mehrsprachigkeit in der Lebenswelt der Kinder – ihre Bildungsaufgaben im Bildungsbereich „Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien“ wahrnehmen können. Auch dieses Kapitel könnte Gegenstand gemeinsamer Lektüre und Diskussion von Erzieherinnen und Eltern sein, denn die Bildungsaufgaben mit Bezug auf Sprache stehen in gleicher Weise vor den Eltern.

Schließlich sei die Aufmerksamkeit auf die Abschnitte gelenkt, in denen für den jeweiligen Bildungsbereich Fragen zur Analyse der kindlichen Entwicklung formuliert sind. Das Berliner Bildungsprogramm geht – wie auch die Bildungsprogramme der anderen Bundesländer – davon aus, dass die Kinder sich durch ihre aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst entwickeln. Die Erwachsenen können die Entwicklung der Kinder unterstützen, indem sie ihnen eine anregungsreiche Umwelt bieten, die die Aktivitäten und Anstrengungen der Kinder herausfordert. Dies muss immer wieder neu geschehen – gemäß dem jeweiligen Entwicklungsstand und den Neigungen des Kindes. Von diesem Verständnis kindlicher Entwicklung leitet sich die große Rolle der Beobachtung im Bildungsprozess ab. Die Erwachsenen – Eltern und Erzieher – verfügen jedoch nicht ohne weiteres über die erforderliche Beobachtungsfähigkeit. Diese muss geschult werden. Das Berliner Bildungsprogramm enthält daher auch Fragen zur Beobachtung der Kinder. Diese sollen den Erwachsenen helfen, die Entwicklung der Kinder so wahrzunehmen und zu dokumentieren, dass jeweils geeignete Förderanregungen gefunden und praktiziert werden können.

Ich fasse die Analyse der gegenwärtigen Kindergarten-Sprachenpolitik des Landes Berlin zusammen: Weder das Gesetz zur Reform der Kindertagesbetreuung noch das Berliner Bildungsprogramm sehen eine zweisprachige Erziehung für Vorschulkinder vor. Sprachförderung wird vor allem als Förderung des Deutscherwerbs verstanden. Aber zweisprachige Erziehung wird auch nicht ausgeschlossen. Den Trägern von Kindertageseinrichtungen wird zugestanden, spezielle Bildungsprogramme zu organisieren, darunter auch zweisprachige. Für diese und für alle Arten von Kindertageseinrichtungen sind in den Berliner Dokumenten zur Vorschulerziehung stimulierende Prinzipien formuliert,

deren Diskussion dazu dienen kann, verschiedene Traditionen der Vorschulpädagogik zu reflektieren und zusammenzuführen. Diese zuletzt genannte Aufgabe stellt sich immer, wenn gesellschaftliche Umbrüche eintreten und/oder wenn es infolge von Migration notwendig wird, die Traditionen zweier Gesellschaften und Sprachgemeinschaften miteinander zu vergleichen (cf. Protasova/Rodina 2005).

4 Veränderungen in der Integrationspolitik

Fragen wir schließlich nach den Veränderungen in der deutschen Integrationspolitik, in deren Kontext zweisprachige Kindergärten ebenfalls stehen. Die gegenwärtige Situation ist dadurch gekennzeichnet, dass unlängst erstmals ein Nationaler Integrationsplan verabschiedet wurde, in dem die Integrationsinitiativen des Bundes, der Länder, der Kommunen und der Bürgergesellschaft zusammengefasst und auf eine gemeinsame Grundlage gestellt wurden. Integration der Zuwanderer aus anderen Ländern bedarf der gemeinschaftlichen, systematischen und nachhaltigen Anstrengung der gesamten Gesellschaft. Sie ereignet sich nicht von selbst. Dies ist die wichtigste Lehre aus Jahrzehnten der Zuwanderung nach Deutschland. Es wurde endlich zur Kenntnis genommen, dass in den vergangenen Jahren verschiedene, zum Teil sehr ernsthafte Integrationsprobleme entstanden sind. Dazu heißt es im Nationalen Integrationsplan: „Teile der zugewanderten Bevölkerung sprechen nur ungenügend Deutsch, sie schneiden in Bildung und Ausbildung schwächer ab und sind häufiger arbeitslos. Zudem akzeptieren einige die Grundregeln unseres Zusammenlebens nicht. /.../ Wir müssen verhindern, dass fehlende Perspektiven und mangelnde Akzeptanz, die eine große Zahl jugendlicher Zuwanderer verspüren, in gesellschaftspolitische Sackgassen führen. /.../ Sonst droht aus dem Miteinander ein Gegeneinander zu werden.“ (Nat. Integrationsplan 2007: 12). Im Nationalen Integrationsplan werden verschiedene Wege zur verbesserten Integration der Zuwanderer formuliert. Die beiden wichtigsten heißen „Integration durch Bildung“ und „Integration durch Sprache“.

Auch im Nationalen Integrationsplan wird Sprachförderung im Wesentlichen als Deutschförderung verstanden. Das gilt selbst für „FörMig – ein BLK-Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, das von der Bund-Länder-Kommission (=BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung getragen wird und dadurch in seiner bildungspolitischen Bedeutung über die einzelnen Bundesländer hinausreicht. Zur Mehrsprachigkeit heißt es im Faltblatt des Programms: „Mehrsprachigkeit als Ressource. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund leben meist mit zwei oder mehr Sprachen. Die Sprachen ihrer Familien spielen für sie eine große Rolle. In den FörMig-Projekten wird Mehrsprachigkeit daher als Ausgangsbedingung bei der Sprachförderung berücksichtigt. Die Mehrsprachigkeit der Kinder oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird nicht als hinderlich betrachtet, sondern als reiche Quelle für Spracherfahrungen und sprachliches Lernen in einer immer internationaler werdenden Welt.“ (cf. auch www.blk.foermig.uni-hamburg.de).

In Abstimmung mit dem Nationalen Integrationsplan haben die einzelnen Bundesländer eigene Integrationsprogramme erarbeitet, die von der jeweils charakteristischen Migrationssituation in ihrem Bundesland ausgehen, Probleme identifizieren und Lösungsmöglichkeiten entwerfen. Auch das „Berliner Integrationskonzept“ sieht in der Bildung der Zuwanderer und ihrer Kinder die entscheidende Voraussetzung für gelingende Integration. Es formuliert als eine von acht zentralen Handlungsstrategien die folgende: „Talente erkennen und fördern: Erfolgreiche Integrationspolitik definiert den Bildungsauftrag von Kita und Schule neu“ (Berl. Integrationskonzept 2007: 6). Im Rahmen dieser Handlungsstrategie werden für die verschiedenen Institutionen der allgemeinen Bildung unterschiedliche Ziele festgelegt, deren Erreichung durch bestimmte Indikatoren geprüft werden soll.

Die Ziele für die vorschulischen Bildungseinrichtungen knüpfen dabei deutlich an die Kita-Reform an. Mir scheinen die folgenden Aussagen über den Beitrag der Kindertagesstätten zur Integration der Zuwanderer bemerkenswert und diskussionswürdig zu sein:

1. „Bilingualität ist eine wesentliche Kompetenz vieler Kinder aus Migrantenfamilien, die sie gegenüber Kindern aus monolingualen Familien auszeichnet. Dies muss das Bildungssystem verstärkt in den Blick nehmen und unterstützen.“ (Berl. Integrationskonzept 2007: 35).
2. „Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit ist ein herausragendes Ziel der frühkindlichen Bildungsförderung. Dazu gehört vorrangig ein systematischer Erwerb der deutschen Sprache auf einem Niveau, das den Bildungserfolg der Schule ermöglicht. Um dieses Ziel zu erreichen, hat der Senat ein Maßnahmenbündel entwickelt.“ (Berl. Integrationskonzept 2007: 36). Dieses umfasst Maßnahmen zur Qualifizierung des pädagogischen Personals für diese Aufgabe und eine entsprechende Reform des Studiengangs Sozialpädagogik, die Dokumentation der sprachlichen Entwicklung der Kinder durch die Erzieherinnen und die Durchführung von Sprachstandsmessungen mit dem Ziel der Ableitung von Sprachfördermaßnahmen. (Cf. Berl. Integrationskonzept 2007: 35-36).
3. Die verstärkte Einbeziehung der Eltern in die Bildungsförderung ihrer Kinder: Die Eltern sollen mit den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft einschließlich der Kindertagesstätten und Schulen vertrauter werden. „Sie erhalten die Möglichkeit, eigene Erwartungen und Ansprüche zu formulieren. Das Bildungssystem wird transparenter und berechenbarer und Eltern können sich als Akteure im Hinblick auf die Gestaltung der Bildungslaufbahnen ihrer Kinder begreifen.“ (Cf. Berl. Integrationskonzept 2007: 35).

Diese Bestimmungen des Berliner Integrationskonzepts geben den Elterninitiativen der verschiedenen Zuwanderergruppen Handlungsspielräume, die sie nutzen können. Für die „Interkulturelle pädagogische Gesellschaft MITRA e.V.“, die sich auf Russisch als „Gesellschaft russischsprachiger Eltern und Pädagogen Berlins“ charakterisiert, muss man voller Respekt konstatieren, dass sie seit ihrer Gründung um solche Handlungsspielräume kämpft, sie sich erfolgreich aufgebaut hat und weiter ausbaut (cf. Lehmann/Meng/Pronina 2004; Meng 2006; www.mitra-ev.de). Dass sie dabei stets die Unterstützung weitblickender Bildungspolitikern Berlins gefunden hat, betont die Geschäftsführerin des Vereins, Marina Burd, dankbar immer wieder (cf. MITRA (ed.) 2007).

Zu den politischen Rahmenbedingungen für zweisprachige Bildungseinrichtungen gehören selbstverständlich nicht nur politische Dokumente i.e.S., sondern auch Stellungnahmen von Wissenschaftlern und Organisationen unterschiedlicher Art. Auch in dieser Hinsicht ist die institutionelle Förderung von Zweisprachigkeit in Deutschland immer noch ein „Streitfall“.⁸

5 Resümee

In meinem Beitrag habe ich aktuelle Veränderungen in drei Politikbereichen der deutschen Gesellschaft skizziert, die mit der Einrichtung zweisprachiger Kindertagesstätten in Zusammenhang stehen.

Es hat sich gezeigt, dass die politische Situation widersprüchlich ist. Einerseits werden von allen Bürgern Fremdsprachenkenntnisse erwartet, und die *frühe* Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen wird mehr und mehr gefordert. Diese Orientierung zeigt sich am klarsten in der Sprachenpolitik der Europäischen Union und findet in der bekannten Drei-Sprachen-Formel: „Muttersprache plus zwei Fremdsprachen“ ihren Ausdruck. Andererseits,

⁸ S. die Materialien des Symposiums „Streitfall Zweisprachigkeit“ des Instituts für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg vom 19.-20.10.2007 (www.streitfall-zweisprachigkeit.de).

wenn in den jüngsten Dokumenten der Bildungs- und der Integrationspolitik von Sprachkenntnissen und Sprachförderung die Rede, ist oft nur die deutsche Sprache gemeint. Ich bin selbstverständlich der Ansicht, dass jeder in Deutschland lebende Mensch Deutsch lernen sollte, und zwar auf möglichst hohem Niveau. Es bedeutet jedoch eine vereinfachte Sicht auf den Deutscherwerb, wenn die Wechselwirkung der Sprachen im Erwerbsprozess und die Bedeutung der Herkunftssprachen für das kulturelle Selbstverständnis nicht berücksichtigt werden.

Die Bundesrepublik Deutschland und die deutschen Bundesländer haben bisher keine bewusste und systematische pluralistische Sprachenpolitik (cf. Clyne 2007) entwickelt und umgesetzt. Ein „übergreifendes Sprachbildungsmodell europäischen Zuschnitts“, das die Migrantensprachen gleichberechtigt in die Angebote der Kindergärten und Schulen einbezieht, gibt es noch nicht (cf. Ehlich 2005, Reich 2005). Ein solches Modell wird aber seit langem gefordert (cf. BAGIV (ed.) 1985, Essener Erklärung 2000, Rehbein/Meng 2007). Obwohl diese Forderung nur zögernd aufgegriffen wird und auch auf expliziten Widerstand stößt, haben sich die Perspektiven für eine zweisprachige Erziehung durch die jüngsten Reformen der Bildungs- und Integrationspolitik verbessert. Schließlich haben sie den Bildungsauftrag der Vorschuleinrichtungen kodifiziert sowie die Unterstützung von Kindern aus Migrantenfamilien und die stärkere Einbeziehung der Migranteneltern als zentrale Aufgaben aller Bildungseinrichtungen bestimmt. Wenn das nicht reine Rhetorik bleiben, sondern in alltägliche Praxis umgesetzt werden soll, dann müssen die bisherigen Forschungen zu Formen und Funktionen zweisprachiger Erziehung weitergeführt und vertieft und der Bildungsplanung umfassend zugrunde gelegt werden. Ich meine also, dass die gegenwärtigen politischen Rahmenbedingungen in Deutschland und speziell auch in Berlin uns – Eltern, Pädagogen, Wissenschaftlern und Politikern – ein Tätigkeitsfeld für die mehrsprachige Bildung unserer Kinder bieten, das wir gemeinsam gestalten können und gestalten sollten.

Literatur

Andres, Beate/Laewen, Hans-Joachim/Pesch, Ludger (eds.) (2005): *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. Bd. 2. Berlin: verlag das netz.

BAGIV (=Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West) (ed.) (1985): *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Sprach- und bildungspolitische Argumente für eine zweisprachige Erziehung von Kindern sprachlicher Minderheiten*. Mit der 2., neubearb. Fassung des „Memorandums zum Muttersprachlichen Unterricht“. Hamburg: ebv Rissen.

Clyne, Michael (2007): „Braucht Deutschland eine bewusste, kohäsive Sprachenpolitik – Deutsch, Englisch als Lingua franca und Mehrsprachigkeit?“ In: *Diskussionspapier der Alexander von Humboldt-Stiftung* 11, 4-28.

Das Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. 1. Aufl. 2004, 2. Aufl. 2005. Berlin: verlag das netz.

Das Berliner Integrationskonzept „Vielfalt fördern – Zusammenhalt stärken“. Handlungsfelder, Ziele, Leitprojekte (2007).

www.berlin.de/lb/intmig/integrationskonzept.html

Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen (2007). Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. S. auch www.Nationaler-Integrationsplan.de

Diskowski, Detlef (2005): „Neuer Schwung für die Bildungsdebatte – Bildungspläne für den Kindergarten“. In: Pesch, Ludger (ed.), *Elementare Bildung. Grundsätze und Praxis*. Bd. 1. Berlin, verlag das netz: 9-26.

Ehlich, Konrad (2005): „Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann“. In: Ehlich, Konrad et al.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin, BMBF: 11-75.

Empfehlungen des Forum Bildung (2001). Hg. vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Internet-Dokument über Forum Bildung.

„Essener Erklärung“ (2000). Erklärung der Teilnehmer an der Essener Konferenz zum Erhalt und zur Förderung von Mehrsprachigkeit, veranstaltet vom Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) an der Universität Essen am 08.12.2000. In: *Zielsprache Deutsch* 31, 2-3, 82-84.

Europäische Kommission (ed.) (Ohne Jahr): *Sprachunterricht und Sprachenerwerb. Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft*. Internetdokument.

Europäisches Parlament (ed.) (2006): *Entschließung des Europäischen Parlaments zu einer neuen Rahmenstrategie zur Mehrsprachigkeit*. Internetdokument 2006/2083(INI).

Europäischer Sprachenrat (ed.) (2003): *Abschlussbericht über die Diskussion zum Thema „Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt“*. Internetdokument.

„Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.5.04 sowie Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.6.04. In: Pesch, Ludger (ed.) (2005): *Elementare Bildung Grundsätze und Praxis*, Bd. 1, 2005, 1-8.

Kindertagesbetreuungsreformgesetz (2005) = „Gesetz zur Weiterentwicklung des bedarfsgerechten Angebotes und der Qualität von Tagesbetreuung Vom 23. Juni 2005“. In: *Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin*, 61. Jg., 22, 30. Juni 2005, 322-335. Internetdokument.

Kunze, Hans-Rainer/Gisbert, Kristin (2007): „Förderung lernmethodischer Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen“. In: Fthenakis, Wassilios E. et al.: *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bonn/Berlin, BMBF: 15-117.

Laewen, Hans-Joachim/Neumann, Karl/Zimmer, Jürgen (eds.) (1997): *Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Lehmann, Carola/Meng, Katharina/Pronina, Marina (2004). „Zweisprachige und interkulturelle Erziehung in ‘Umka’, einer Berliner Kindertagesstätte“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 3: 14-20.

Meng, Katharina (2006): „Russischsprachige Eltern und deutsche Kindergärten“. In:

INTERKULTURELL und GLOBAL 1/2: 69-87.

Meng, Katharina (2007): „Političeskie ramočnye uslovija dlja sozdanija i razvitija dvujazyčnych detskich učreždenij v Berline“. In: Interkulturelle pädagogische Gesellschaft MITRA e.V. (ed.): *Zweisprachige Erziehung im vereinten Europa: zwischen Muttersprache und Integration. Internationale Konferenz 4.-6. Oktober 2007. Sammelband.* Berlin, Interkulturelle pädagogische Gesellschaft MITRA e.V.: 34-42.

Protasova, E.Ju./Rodina, N.M. (2005): *Mnogojazyčie v detskom vozraste /Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter/*. Sankt-Peterburg: Zlatoust.

Rehbein, Jochen/Meng, Katharina (2007): „Kindliche Kommunikation als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung“. In: Meng, Katharina/Rehbein, Jochen (eds.) *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster etc., Waxmann: 1-38.

Reich, Hans H. (2005): „Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des ‘Anforderungsrahmens’“. In: Ehlich, Konrad et al.: *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn/Berlin, BMBF: 121-169.

Tietze, Wolfgang (ed.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied etc.: Luchterhand.

Weißbuch (1995) = *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Internetdokument der EU.

Wode, Henning (ohne Jahr): *Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb*. Regensburg/Berlin: Walhalla Fachverlag. Internetdokument.